

الفصل الخامس

أسباب العجز القرائي

الاسباب الانفعالية والبيئية والتربوية

الفصل الخامس

أسباب العجز القرائي

الأسباب الإنفعالية والبيئية والتربوية

استعرضنا في الفصل السابق عدداً من الحالات الجسمية التي قد تؤثر في العجز القرائي ، ونبحث في هذا الفصل عدة عوامل إنفعالية وبيئية وتربوية ونحاول الوقوف على تأثير كل منها في العجز القرائي .

التوافق مع الذات ومع المجتمع :

عند مقارنة سلوك التلاميذ العاجزين عن القراءة مع غيرهم من التلاميذ العاديين ، تظهر عدة فروق في عامل التكيف مع الذات والمجتمع ، فالتلاميذ الذين يفشلون في تعلم القراءة وإتقانها عادة ما تظهر عليهم علامات وأعراض سوء التوافق الإنفعالي والاجتماعي بدرجة أكثر مما تظهر على غيرهم من التلاميذ الموفقين في دراستهم . ومع تفاوت درجة ونوع هذه الأعراض ، كان من الصعب حتى الآن تحديد نمط واضح لهذه السمات أو الأعراض التي تميز التلاميذ الضعاف في القراءة عن غيرهم . بل كان من الصعب أيضاً تحديد العلاقة التي تربط بين المشكلات الانفعالية ومشكلات القراءة ، إلا أنه من الشائع والمألوف أن المشكلات الشخصية والاجتماعية تعوق منذ البداية التقدم في تعلم القراءة وإتقانها .

وعند الالتقاء مع حالات العجز في العيادات المتخصصة ، سرعان ما يتضح أن هؤلاء التلاميذ يبذلون جهداً كبيراً لتعلم القراءة تحت عوامل عديدة من التوتر ، وفي قاعات المرس أيضاً تظهر علامات التوتر بشكل أو آخر على التلاميذ الذين يعانون من مشكلات قرائية ، فينتاب بعضهم الحجل

والقلق ، وينتاب البعض الآخر تشتت الذهن وعدم القدرة على التركيز . وقد يلجأ بعض التلاميذ إلى بعض العادات العصبية ، مثل قضم الأظافر وغالباً ما يفتقر هؤلاء التلاميذ إلى الثقة بالنفس ، فتشبط همهم بسهولة ويستسلمون لليأس مع إزدياد صعوبة الموقف التعليمي ، والشعور بالإحباط يعد من الأسباب التي تجعل التلاميذ العاجزين عن القراءة معرضين للاستئثار فيميلون للسلوك العدواني بهدف لفت النظر إليهم والاستخواذ على إعجاب الآخرين ، إلا أنه سلوك دائماً ما يأتي بنتائج عكسية تماماً نظراً لما يسببه من فوضى واضطراب في قاعة الدرس .

ويتعين على المعلم إزاء هذه الحالات القيام بمساعدة هؤلاء التلاميذ وإرشادهم للسلوك المناسب في قاعات الدرس بما يعود عليهم وعلى باقي التلاميذ بالفائدة ، ومن الأمور الهامة هنا - كما يشير جيتس (٨٣) Gates في دراسة له منذ عدة سنوات - أن ندرك أن حالة عدم الاتزان الانفعالي ليست ثابتة بل تتغير من وقت لآخر ، وعلى المعلم أن يلاحظ ظهور أعراض المشكلات الانفعالية أو مشكلات التوافق ويحياها إلى المتخصصين في الطب النفسي أو إلى الأخصائيين الاجتماعيين ، ومع كل ما تقدم لابد أن نعرف أن كثيراً من التلاميذ الذين يعانون من مشكلات انفعالية أو مشكلات التوافق لا يتعلمون القراءة فحسب بل ويتفوقون فيها أيضاً .

دراسات عن العلاقة بين العجز القرائي وسوء التوافق مع الذات أو المجتمع :

عند مقارنة مجموعة من التلاميذ ضعيفة في القراءة مع مجموعة أخرى تتقنها عادة ما تشير النتائج إلى وجود أعراض سوء التوافق مع الذات عند نسبة كبيرة من تلاميذ المجموعة الأولى ، وقد لا تكون هذه الاختلافات كبيرة بين المجموعتين (أنظر بينيت (٩) Bennett ولاد (١١٨) Ladd أما سورنسن Sornson (١٨٢) فيرى أن التلاميذ الذين يعجزون عن القراءة

في الصفوف الأولى يتولد لديهم الشعور بالقلق ، ويعانون من سوء التوافق مع الذات أو المجتمع بدرجة أكبر من الذين يتقنون القراءة في نفس الصفوف الدراسية ، وقام زيمومان والبراند (٢٣،) Zimmerman & Allebrand بدراسة لتوضح من نتائجها أن التلاميذ الضعاف في القراءة بالمقارنة مع من يتقنونها ، يعترفون طواعية بما لديهم من شعور بانخفاض الكفاءة وسرعة الإثارة . وتوصلت جان (٨٠) Gann إلى أن سلوك التلاميذ الضعاف في القراءة يتسم بدرجة من السلبية تفوق ما لدى التلاميذ العاديين ، ووجد ستيفنس (١٩٣) Stevens أن تلاميذ الصف الرابع الذين يتلقون برامج علاجية في القراءة أقل من غيرهم من ناحية التقبل الاجتماعي في بيئة الصف ومن ناحية مفاهيم الذات . وباستخدام مقاييس مختلفة للمفهوم الذاتي self-Concept وجد هربرت ، (١٠٥) Herbart وكذلك بوندرجاست وبندر (١٥٦) Prendergast & Binder أن تلاميذ الصف التاسع ذوي الدرجات المنخفضة في القراءة يتولد لديهم أيضاً مفهوم عن الذات بدرجة منخفضة .

ومن خلال مقارنة المجموعات بعضها ببعض . يشعر التلاميذ الضعاف في القراءة بانخفاض كفاءتهم بالنسبة لمن يتقنونها ويعانون من المشكلات السلوكية بدرجة أكبر . وينبغي هنا ألا نغفل أن كثيراً من التلاميذ المتقنين للقراءة تظهر عليهم أيضاً بعض أعراض عدم التوافق في الشخصية (١) وعدم الكفاءة أو صورة أو أخرى من مشكلات التوافق .

وتدل نتائج بعض البحوث على أن بعض التلاميذ الضعاف في القراءة يظهرون سمات سلبية أكثر من غيرهم . فقد وجد كارلسن (١١٩) Karlsen أن التلاميذ الذين يقرأون كلمة بكلمة يأتي ترتيبهم في المستويات الدنيا

(1) Personality maladjustment.

بالنسبة للأنباه والدافعية والثقة الاجتماعية ، بينما ترتفع هذه المستويات للتلاميذ الذين يقرأون وحدات لها معنى .

وقد عنيت بعض الدراسات ببحث الآثار المترتبة على مشكلات التوافق في القراءة ، فقام « فلدهيوزن » و « ثرستون » و « وبننج » (٧٤) Feldhusen , Thurston & Benning بمقارنة مجموعة من التلاميذ ذات ميول نحو السلوك العدواني بمجموعة أخرى عادية في ضوء معدلات التحصيل الدراسي بعد خمس سنوات من بدء البحث لكل من المجموعتين وأشارت النتائج إلى انخفاض هذه المعدلات في المجموعة غير المتوافقة بدرجة أكبر من المجموعة ذات التوافق العادي ، أما وتنبرج وكليفورد Wettenberg & Clifford (٢٢) فقد قاما بدراسة العلاقة بين مفهوم الذات لدى تلاميذ رياض الأطفال ومعدلاتهم التحصيلية عند بدء تعلم القراءة ، ووجدوا أن معدلات تحقيق الذات في إحراز النجاح عند بداية تعلم القراءة إيجابية وتنفوق كثيراً معدلات الذكاء . ويخرج الباحثان من ذلك بنتيجة هامة هي ارتباط مفهوم الذات بمعدلات التحصيل في القراءة في علاقة سببية . ويؤيد بلاك (١٧) Black هذا الرأي ، فيرى أن التلاميذ الذين يواجهون مشكلات قرائية معرضون لإكتساب اتجاهات سلبية نحو الذات ، ويلاحظ لارتفاع درجة هذه السلبية بين التلاميذ الكبار الذين يعانون من مشكلات قرائية عنها في التلاميذ الصغار .

وتشير عدة تقارير منشورة عن دراسات إكلينيكية قام بها روبنسون Robinson (١٦٤) جيتس (٨٢) Gates ، وبيرد (١٣) Bird ، وبلانشارد (١٩) Blanchard وويتى وكوبل (٢٣١) Witty & Kopel ، ومارتن (١٤٠) Martyn إلى ارتفاع نسبة ظاهرة المشكلات الإنفعالية بين الحالات الإكلينيكية للعجز القرائي ، وتشمل الشخصية المعوقة للتعلم على عناصر عديدة منها : الانطواء ، والاستغراق في التأمل ، والحجل

والإفتقار إلى الثقة بالنفس ، والخوف من أى نشاط يتضمن القراءة ،
والعدوانية نحو عملية القراءة ، والاعتماد المفرط على عبارات الاستحسان
والتشجيع ، والتوتر العصبي وصور غير مقبولة من السلوك التعويضي ،
والإبعاد عن الجماعات والهروب المتكرر من المدرسة ، والاستسلام
السريع ، وفى حالات قليلة ظهرت علامات السلوك التعويضى الإعجابى
مثل الرسم أو التمثيل أو بعض الأنشطة الأخرى .

وبالرغم من نجاح دراسات الحالة فى إيجاد صلة وثيقة بين مشكلات
التلاميذ الانفعالية ومشكلاتهم فى تعلم القراءة ، إلا أن الدراسات المقارنة
لسمات الشخصية عند كل من التلاميذ الضعاف فى القراءة والمتفوقين فيها
فشلت فى التوصل إلى وجود إختلافات أو فروق ثابتة بين المجموعتين .
ويرى هاريس وسيباى Harris & Sipay (١٠٠) أن هذا الفشل قد
يرجع إلى خطأ الأساس الذى قامت عليه محاولات إيجاد نمط سائد للشخصية
أو إلى ظاهرة سائدة بين حالات العجز القرائى ، (ص ٣٠) .

والقراءة الصحيحة تتطلب وتحتاج إلى تركيز مستمر ، فمشكلات
التلميذ الانفعالية لاتعوقه عن الإلتباه والتركيز فقط ، بل وتؤثر أيضاً فى
تعلمه القراءة ، ويعرض هاريس وسيباى أنماطاً مختلفة من المشكلات
الانفعالية التى تسهم فى العجز القرائى مثل الرفض الصريح لتعلم القراءة
والعدوانية الصريحة وعدم الاستعداد للقراءة وتحويل المشاعر السلبية
العدوانية للقراءة إلى أمور أخرى ومقاومة أى نوع من الضغط والتعلق
بالآخرين والاعتماد عليهم والإحساس السريع باليأس والتشتيت الزائد
للإلتباه والقلق المفرط والاستغراق فى أحلام اليقظة . وعلى الرغم من
تشابه المشكلات الانفعالية فى بعض الحالات إلا أنها تتخذ أشكالاً وأساليب
مختلفة مما يستحيل معه محاولة تجميعها فى عدد محدود من الأنماط . ويثبت
بلانشارد (١٩) Blanchard أن حالات القراءة لاتنتظم فى أنماط منفصلة
تماماً . ويؤكد على ضرورة ملاحظة أن مشكلات القراءة قد تنشأ عن

أسباب عديدة ، وأنه كلما كثرت العوامل المعوقة كان احتمال ظهور العجز القرائى بدرجة أكبر .

الشعور والإحساس بالفشل ونتائجه :

إن عدم تمكن التلميذ من تعلم القراءة بشكل مرض يعنى الإحباط الشديد بالنسبة له . وعندما تؤدى محاولاته الفاشلة فى القراءة إلى إظهاره فى وضع غير لائق فإن ذلك يؤدى إلى شعوره بالحجل . ويؤدى استمرار شعوره بالفشل ثم الإحباط وعدم الأمان والطمأنينة إلى عدم التوافق الانفعالى (سورنسون (١٨٢) SORNSON) وبعض هؤلاء التلاميذ يتكون لديه بسهولة قناعة بأنه غبى . ومثل هذا الشعور يعزز إتجاه زملائهم وأولياء أمورهم بل ومعلمتهم إذا فشلت فى فهم المشكلة الحقيقية . إن التلميذ عاجز عن القراءة يبغضها ويتحين الفرصة لتجنبها ، ويؤدى الفشل أحيانا إلى أن يصبح التلميذ سريع الحجل وهروبيا ويستسلم أحيانا لأحلام اليقظة . وفى بعض الحالات الأخرى يعبر بعض الأطفال عن شعورهم بعدم الأمان ببعض العادات العصبية ، مثل قضم الأظافر ، أو بالمرض الذى تحركه عوامل نفسية مثل الصداع ، ويلجأ البعض الآخر من هؤلاء التلاميذ إلى أشكال مختلفة من السلوك غير الاجتماعى للتعويض عن إحساسهم بالنقص .

إن تكامل شخصية التلميذ عند التحاقهم بالمدرسة تولد لديهم رغبة قوية لتعلم القراءة فيسعون للتفوق فيها وكسب إعجاب الآخرين . ومع ذلك قد يعنى تعلم القراءة لبعض هؤلاء التلاميذ شعوراً بالفشل والإحباط أمام ما يعترضهم من مشكلات قرائية . ويؤدى حرمانهم من التقدير إلى الإحباط والشعور بالفشل . وهذا يؤدى بدوره إلى التأثير فى الجانب الانفعالى وما يتبعه من عدم توافق الشخصية وعدم التوافق الاجتماعى ، وبذلك يرتبط العجز القرائى بعدم توافق الشخصية .

سوء التوافق الإنفعالي والعجز القرائي :

فى كثير من الأحيان يكون الطفل غير مستقر إنفعالياً حتى قبل التحاقه بالمدرسة ، وقد يكون السبب الرئيسى لسوء التوافق ما تعرض له هذا الطفل فى بيئته من تقاليد أو خبرات وأحداث أليمة . ومهما كانت طبيعة هذه الأسباب ومصادرها . فمن المؤكد أن بعض هؤلاء التلاميذ يظهرون ما يدل على الإندفاعية والإنجاهاات السلبية وعدم الاستقرار أو الإتران وتشيت النهن وإنخفاض الهمة والحماس فلا يميلون لبذل الجهد الذى تتطلبه عملية تعلم القراءة . ومثل هؤلاء التلاميذ لن يتمكنوا من إحراز أى تقدم فى تعلم القراءة ما لم يتم إحالتهم للعلاج النفسى لإعادة اتوازن فى الجانب الإنفعالى .

وقام فروست Frost (٧٨) بدراسة تناولت التلاميذ الضعاف فى القراءة فى إثنين من الفصول الدراسية الخاصة كما تناولت السمات الشخصية التى تتميز هؤلاء التلاميذ . ووجد أن ٤٠ ٪ منهم يفتقرون إلى التوافق فى الشخصية ، وأن ٤٠ ٪ يفتقرون إلى الإتران الإنفعالى ومعرضين لعدم التوافق ، وأن الصفة السائدة بين جميع التلاميذ هى الإكتئاب النفسى .

وبفحص النتائج التى توصلت إليها عدة دراسات حول سوء التوافق الإنفعالى كسبب أو عامل لصعوبة القراءة ، وجد أنها متفاوتة بدرجة كبيرة ، وقد قام فرنون Vernon (٢١٨) بفحص عدة دراسات وتبين أن النتائج التى توصلت إليها لا تختلف فحسب بل ويشوبها الغموض فى كثير من الأحيان : ذلك أن بعض هذه الدراسات لا تفرق بين العجز المتوسط والحاد فى القراءة . ويشير إلى ذلك فرنون بقوله : « إن إحدى الصعوبات التى يواجهها الباحث عند تلمسه لنتيجة ما هو الخلط الكبير بين حالات العجز الأولية التى ترجع إلى أغراض محدودة من سوء التوافق والحالات المتقدمة للعجز القرائى ، بل إنه لم يتم حتى الآن توضيح العلاقة بين العجز

القرائى الشديدا وسوء التوافق ، وكثير من هذه الحالات لم يجر دراستها حتى الآن بشكل شامل بحيث تودى مثل هذه الدراسة إلى نتائج خالية من التضارب والمتناقضات » (١٤٧ - ١٤٨) .

سوء التوافق الإنفعالى وأسبابه ونتائجه :

عندما يكون العجز القرائى مصحوباً بأحد العوامل الإنفعالية ، فلا بد من تحديد طبيعة الدور الذى يقوم به سوء توافق الشخصية، وتوضيح ما إذا كان هذا الدور أولياً أو ثانوياً ، ويجمع عدد كبير من الباحثين على أهمية دراسة هذا الموضوع . وتأخذ جان Gann (٨٠) بوجهة نظر متطرفة إذ تعتقد أن أى توتر فى الشخصية يؤثر بشكل غير إيجابى فى عملية القراءة لابد وأنه نشأ فى فترة سابقة على إلتحاق التلميذ بالمدرسة . وتستبعد أن يكون العجز القرائى سبباً لعدم توافق الشخصية ، أما فيرنالد Fernald (٧٥) فهى على الطرف الآخر المناقض . فمن تحليلها للتاريخ الدراسى لثمانية وسبعين تلميذاً يعانون من عجز شديد فى القراءة كانوا يعانون فى عيادتها وجدت أن أربعة فقط من هؤلاء التلاميذ كانوا يعانون من عدم الإلتزان الإنفعالى قبل إلتحاقهم بالمدرسة ، أما باقى المجموعة وهم ٧٤ تلميذاً فكانوا سعداء يتسمون بالإلتزان حريصين على التعلم قبل إلتحاقهم بالمدرسة ، ولم يبد عليهم أية أعراض للتوتر الإنفعالى إلا عند الإحباط الذى كانوا يواجهونه فى فشل محاولاتهم الأولى لتعلم القراءة ومع إطراد تقدمهم فى تعلم القراءة سرعان ما تناقصت حدة سوء توافق الشخصية واختفت تماماً . وهناك دراسة مشابهة لويلكنز Wilkins (٢٢٧) تناولت تحليل ثلاثين حالة كان من بينها حالة واحدة فقط كان العجز القرائى فيها نتيجة لسوء التوافق الإنفعالى فى مرحلة سابقة .

ويتبنى جيتس Getes رأياً مفاده أن أعراض سوء توافق الشخصية تظهر لدى ٧٥ ٪ من التلاميذ الذين يعانون من العجز القرائى الشديد ،

وأن ٢٥ ٪ من هؤلاء كان العامل الإنفعالي من أسباب فشلهم في تعلم القراءة ويعنى هذا أن المشكلات الإنفعالية تسهم في فشل تعلم القراءة لدى ٢٥ ٪ من مجموع الحالات ، ويعتبر هاريس وسيداي Harris and Sipay (١٠٠) أن المشكلات الإنفعالية تشكل أحد الأسباب المعوقة لتعليم القراءة . ويتفق معهما روبنسون Robinson (١٦٤) فيرى أن المشكلات الإنفعالية سبب للعجز القرائى ونتيجة للفشل في تعلم القراءة .

ليس من الغريب إذن أن يمثل عدم التوافق الإنفعالى المصاحب للعجز القرائى السبب والنتيجة فى آن واحد . وتشير نتائج البحوث وآراء الخبراء والإحصائين الإكلينيكين إلى أن ما يتعرض له التلميذ فى السابق من سوء توافق الشخصية لا يمثل عائقاً لتعلم القراءة إلا فى حالات قليلة فقط ، ويبدو أن المشكلات الإنفعالية تمثل فى عدد كبير من الحالات نتيجة يودى إليها الفشل فى تعلم القراءة . ولا تتوافر حالياً معلومات كافية عن نسبة الحالات التى تكون فيها المشكلات الإنفعالية سبباً يعزى إليها العجز القرائى . فبفحص جميع نتائج الدراسات المتوافرة يتضح أن سوء التوافق الإنفعالى يمثل نتيجة للعجز القرائى بدرجة أكبر من كونه سبباً له . ومما يؤيد ذلك إختفاء المشكلات الإنفعالية فى معظم الحالات مع زوال أعراض العجز القرائى من خلال التدريس العلاجى .

وعندما يتضمن سوء توافق الشخصية وعدم التوافق الإنفعالى سبب وتأثير العجز القرائى كليهما - كما أشرنا من قبل - فإن التفاعل بينهما يميل إلى أن يكون فى حلقة دائرية . وقد تكون العلاقة متبادلة بينهما فى حالات كثيرة . فالشعور بالفشل فى المحاولات الأولى لتعلم القراءة يودى إلى التوتر والإحباط الذى يكون مصحوباً عادة بالشعور بعدم الكفاءة وفى أغاب الأحيان بأنماط سلبية من السلوك . ومشكلات توافق الشخصية والتوافق الاجتماعى الناتجة عن الحالة السابقة تودى بدورها إلى إعاقه أى تقدم فى تعلم القراءة . وبذلك تتولد حلقة مفرغة من التفاعل يودى فيها العجز القرائى

إلى آثار سلوكية وإنفعالية تؤثر وتتأثر بعضها ببعض فتزيد من حدتها وتفاقمها . ويؤيد هذا الاتجاه كل من روبنسن Rbinson (١٦٤) ، وبنيت Bennett (٩) ، ومونرو Monroe (١٤١) ، ولعله من المفيد هنا الرجوع إلى كونت Quant (١٥٩) لمعرفة المزيد عن مفهوم الذات وعلاقته بالقراءة والوسائل التعليمية وبالطرق الفعالة لبناء مفاهيم إيجابية نحو الذات . ويعرض الفصل الثاني عشر لبعض الإقتراحات التي توضح طرق ووسائل مساعدة التلاميذ الضعاف في القراءة وتزيد من درجة الانتباه والتركيز بما يحقق أهداف القراءة .

الأسباب البيئية :

يتوقف تحصيل الطفل في القراءة على قواه الشخصية وعلى متطلبات برامج القراءة . فالأطفال الذين ينتمون لأسر أو عائلات يسود فيها التوتر قد يبدأون تعلم القراءة كمتعلمين تعساء غير آمنين . والأطفال الذين ينتمون إلى ثقافة مختلفة عن ثقافة المعلم ومختلفة عن تلك التي تصورها المواد التي يقرؤونها قد يواجهون صعوبة غير عادية في التعلم . والأطفال الذين يشعرون بالراحة عندما يستمعون أو يتحدثون لغة أو لهجة تختلف عن لغة أو لهجة المعلم وتختلف عن اللغة الموجودة في كتبهم قد يجدون أن تعلم القراءة يحتاج إلى مطالب غير عادية .

إن بعض الأطفال الذين ينتمون إلى بيوت غير مستقرة أو الذين يضطرون للتكيف مع لغة أو ثقافة مختلفة يتعلمون القراءة بالفعل . وكثير من المعلمين حساسون لحاجات التلاميذ ويكيفون التعلم وفقاً لذلك . ويستطيع كثير من التلاميذ التكيف مع متطلبات التعلم . مع أنه لابد لهم من بذل جهد إضافي يفوق ما يبذله التلميذ العادي .

البيئة المنزلية :

يأتى بعض التلاميذ من بيئة منزلية يشيع فيها الحب والتفاهم . وتتاح

فيها الفرص لتنمية الفردية ويسود فيها الإحساس بالطمأنينة والأمان، ويأتي البعض الآخر من بيئات تفتقر إلى كل ذلك . بل وتسودها المشاجرات بين الوالدين ، وإهمال الطفل وتجاهل فرديته وتعنيفه أو المبالغة في تدليله والسيطرة الوالدية والقلق أو العدوانية والمنافسة المدمرة بين الأخوة.... ويؤدي كل ذلك إلى التوتر العصبي والإحساس بعدم الأمان . وتدل الدراسات التي قام بها سيجلر وجينثر Seigler and Gynther (١٧٢) على إزداد نسبة المشكلات العائلية في بيوت التلاميذ الضعاف في القراءة ، ومن السمات العامة التي لاحظها كرين Crane (٤٥) على هؤلاء التلاميذ معاناتهم من العلاقات الوالدية المتوترة والإهمال ومشاعر الغيرة بين الأشقاء والإنجازات السلبية نحو المدرسة والتعليم . وقد قام ثاير Thayer (٢٠٤) بتوجيه بعض التلاميذ العاجزين في القراءة كما قام بتوجيه آبائهم أيضاً . ثم قارن بين معدلات تقدم هؤلاء التلاميذ في تعلم القراءة ومعدلات مجموعة أخرى لم تتلق أى توجيه أو إرشاد . فوجد تقدماً ملحوظاً في المجموعة الأولى بينما ظلت المجموعة الثانية دون أى تغيير ، وتدل هذه النتائج على أن تحسين الظروف البيئية يؤدي إلى تحسين معدلات القراءة . وقد ناقش جينس Gates (٨٥) احتمال حلول سوء توافق الشخصية حين يكون التلميذ مركزاً للصراع بين والدين فيحاول دون جدوى الإبقاء على ولائه لكل منهما . ويتولد عن هذا الوضع إنجازات إنفعالية معينة تزيد من حدة الإحساس بعدم الاستقرار والأمان . وكلها عوامل سلبية لعملية التعلم . وقد يترتب على الصراع الناشئ عن تجزئة الولاء بين والدين في الأسر المحطمة نتائج مشابهة .

إن الإهمال أو إنعدام الفهم المتعاطف قد يولد لدى الطفل الشعور بأنه غير محبوب وغير مرغوب فيه. وإن عدم الاكتراث الواضح من جانب أحد الوالدين أو شدة الإهتمام الزائد بصعوبات الطفل في التعلم قد تسبب قلقاً للطفل وفقدان الثقة . وقد تلجئه إلى السلوك النقي يهدف إلى جذب

الانتباه إليه . وتؤدي المبالغة في حماية الطفل أو السيطرة عليه صعوبات في توافقه. إن مبالغة الوالدين في السيطرة على الطفل يمكن أن تعوقه عن تنمية روح المبادرة . وتؤدي به إلى الإعتماد على غيره لدرجة يصبح معها غير قادر على التعلم باستقلالية . وإذا ما حاول أحد الوالدين السيطرة على جميع أنشطة الطفل بما في ذلك تعلم القراءة فإن الطفل قد يتمرد على هذه السيطرة وعلى تعلم القراءة أيضاً. إن إهتمام الأب المفرط بكل مرحلة من مراحل أنشطة الطفل في القراءة قد يؤدي إلى قلق التلميذ لدرجة قد يرفض معها تماماً تعلم القراءة . وعندما يقارن تحصيل الطفل في القراءة مع تحصيل أخيه أو أخته فقد يكون لهذه المقارنة إذا كانت في غير صالحه . تأثير سيء . فالطفل الذي لا يستطيع أن يتسابق بنجاح قد يحاول الهروب من المسابقة وقد يرفض الإستممرار في تعلم القراءة .

إن أى نزاع أو إختلاف بين الأب وبين المعلم حول قدرة الطفل على القراءة غالباً ما تكون له نتائج سلبية . مثلاً إذا قام طفل فاشل في إحراز تقدم مرض في القراءة بإبداء ملاحظة تحط من قدر المعلم ووافق الأب وأبدى ملاحظات سلبية عن المعلم فسيكون للطفل عذره في الفشل في التعلم . إن إتجاه الطفل نحو معلمه قد يتدخل في مستقبل تقدمه في القراءة .

وإن التلميذ الذي يقع تحت ضغط غير عادي من ظروفه المنزلية قد يصبح متعلماً قلقاً غير آمن وقد يسلم أو يتراجع بسرعة عندما تزداد مطالب تعلم القراءة .

ويستجيب بعض الأطفال للضغوط المنزلية بالخروج من النظام وفي حالات أخرى معينة تكون النتيجة مختلفة تماماً . فبعض الأطفال قد يجدون أن القراءة تخفف من شعورهم بالقلق وعدم الأمان ويستخدمونها مع النجاح الدراسي كملاذ لهم من الضغوط المنزلية. غير أن التوتر والضغوط المنزلية عادة ما تكون عائقاً للتقدم في القراءة . ويشير أوستن بوش وهيوبر

Austin Bush and Huebner (٢) إلى أنه بالرغم من عوامل منزلية معينة قد أشير إليها على أنها مسئولة جزئياً عن صعوبات الطفل في القراءة فإنه لا يمكن أخذ هذه العوامل على أنها العامل الوحيد المسئول .

إتجاهات الطفل

من المهم أن ينمى الطفل إتجاهات إيجابية نحو المدرسة ونحو معلميه وزملائه ونحو تعلم القراءة . فالإتجاهات السليمة تؤثر بشكل إيجابي في التقدم في تعلم القراءة ، بينما قد تؤدي الإتجاهات السلبية إلى العجز القرائي وتأثر إتجاهات التلميذ نحو القراءة بتوافق الشخص الاجتماعي وظروفه المنزلية وعلاقاته مع أقرانه . كما تتأثر بالعلاقات بين المعلم والتلاميذ وبالبرنامج التعليمي . ومع أن معظم الأطفال يحرصون عند بداية التحاقهم بالمدرسة وعلى تعلم القراءة ، فإن بعضهم على نقيض ذلك . وسيكون من حين لآخر أطفال مبتدئون لديهم لسبب أو لآخر إتجاه عدواني نحو التعلم بشكل عام وتعلم القراءة بشكل خاص .

وتتطلب عملية تنمية الإتجاهات الإيجابية نحو القراءة لدى هؤلاء التلاميذ أن يكون المعلم لبقاً وصبوراً ومتعاطفاً ومتفهماً لظروف التلميذ وأن يكون قادراً على إعطاء التوجيهات والإرشادات المناسبة .

وقد لا تتولد الإتجاهات السلبية نحو القراءة في معظم الحالات إلا بعد تعرض التلميذ لمواقف تعلم القراءة . ويجمع عدد كبير من الباحثين ، منهم لاد Ladd (٣٢٨) وساندن Sandin (١٧٠) على أن المتفوقين في القراءة يكونون إتجاهات إيجابية نحو القراءة ونحو المدرسة ، بينما تكون الإتجاهات سلبية بالنسبة للتلاميذ الضعاف في القراءة . ويؤكد هؤلاء الباحثون على أن التدريس جيد للقراءة ومراعاة الفروق الفردية يؤديان إلى إكتساب التلميذ للإتجاهات الإيجابية نحو تعلم القراءة بل ونحو الأنشطة المدرسية الأخرى وبعبارة مختصرة ، سيحب الطفل المدرسة .

نتائج الدراسات ومضامينها الهامة :

عادة ما يصحب العجز القرائى بعض المظاهر الإنفعالية التى تؤثر بشكل سلبى فى توافق الشخصية والتوافق الاجتماعى للتلميذ . وقد يرجع سوء توافق الشخصية إلى عوامل تكوينية خلقية وإلى مجموعة أو أكثر من الضغوط فى بيئة التلميذ ، أو إلى فشله فى تعلم القراءة ، ولا يتضح حتى الآن مدى تأثير العجز القرائى بسوء توافق الشخصية أو بالعوامل الإنفعالية ، إلا أنه من الممكن الاستفادة من نتائج بعض الدراسات التى نوجزها فى النقاط التالية :

١ — يعانى عدد قليل من التلاميذ من المشكلات الإنفعالية وسوء التوافق عند التحاقهم بالمدرسة ويجد أغلب هؤلاء التلاميذ صعوبة فى تعلم القراءة .

٢ — تبدأ نسبة كبيرة من التلاميذ الذين يعانون من العجز القرائى الدراسة متمتعين بدرجة جيدة من التوافق والإحساس بالأمان ، ولكن عند أول مظاهر للفشل فى تعلم القراءة يتولد لديهم الشعور بالإحباط الذى يؤثر بدوره فى الجوانب الإنفعالية ، وبذلك يبرز العجز القرائى كعامل مباشر لرد الفعل الإنفعالى .

٣ — غالباً ما يكون سوء التوافق الإنفعالى نتيجة وسبباً للعجز القرائى ، فردود الفعل الإنفعالى للفشل فى القراءة قد يتحول إلى عائق يحول بين الإستمرار فى التعلم . وعلى هذا تنشأ حلقة مفرغة من التأثير والتأثر للسماح للإنفعالية والعجز القرائى .

٤ — إذا كان سوء توافق الشخصية وسوء التوافق الاجتماعى نتيجة للعجز القرائى فعادة ما يخفى أمام أول بادرة لنجاح وتقدم التلميذ فى القراءة .

• — يحتاج عدد قليل من التلاميذ الضعاف فى القراءة إلى العلاج النفسى ، ويمكن تقسيم هؤلاء التلاميذ إلى مجموعتين : تعاني الأولى من مظاهر عدم

الإتزان الانفعالى فلا يستفيدون من البرامج العلاجية التى يوفرها لهم المعلم . أما المجموعة الثانية فتضم نسبة أقل من التلاميذ كان سوء التوافق الإنفعالى فى حالتهم مرتبطاً بدرجة كبيرة بفشلهم السابق فى تعلم القراءة . وبذلك استمر سوء التوافق حتى بعد أن تمكنوا من تعلم القراءة بصورة جيدة . ومثل هؤلاء التلاميذ يحتاجون لرعاية خاصة تمكنهم من التغلب على ما يساورهم من قلق وخوف تجاه عملية التعلم .

٦ - غالباً ما ترجع الاتجاهات السلبية نحو القراءة والمعلم والأقران والمدرسة ذاتها إلى الفشل فى القراءة . وعلى ذلك يمكن الإستفادة من الأساليب والبرامج العلاجية لتمكين التلاميذ من القراءة بشكل أفضل ومساعدتهم على تنمية اتجاهات إيجابية نحو البيئة التعليمية .

الفروق الثقافية واللغوية :

من الأمور المسلم بها أن التلميذ يبدأ فى تعلم القراءة انطلاقاً من خلفية ثقافية أو لغوية تختلف عن خلفية المعلم أو المادة والمحتوى الذى يدرسه ، مما يشكل وضعاً تعليمياً غير مناسب .

ويزداد الأمر سوءاً إذا ما صاحب الاختلافات الثقافية واللغوية عوامل أخرى . مثل الفقر وسوء التغذية وعدم توافر الخدمات الصحية والمساكن الصحى المناسب (بيرش وجاسو Birch & Gasso (١١)) .

وتقلل ظروف التلميذ البيئية من فرص التعلم بل وأحياناً تنبئ بالفشل الذى ينتظره . (ريست Rist ١٦٢) ، ويرى كوهن وكوبر Cohen & Coper (٤٠) أنه بالرغم من أن التعليم لن يتمكن من محو جميع المساوئ الاجتماعية إلا أن فى إمكانه القيام بإسهامات هامة تتمثل فى تعليم التلاميذ الفقراء مهارات القراءة . وأفضل السبل المؤدية إلى هذه الغاية - فى رأى « كوهن » (٣٩) تتمثل فى توافر التدريس المركز الجيد الذى لا يخضع

للعوامل الثقافية والعنصرية أو الاجتماعية بل تتحدد معاملة في ضوء حاجات كل تلميذ على حدة .

وتؤثر أنماط عديدة من الاختلافات الثقافية في تصورات المعلمين عن تلاميذهم ، وكذلك فيما يكونه التلاميذ من تصورات عن معلمهم وفي سلوكهم تجاه الحياة المدرسية ، وفي نظرهم لطبيعة القراءة وأهميتها ، فالثقافة ، مثلاً ، تحدد نمط سلوك التلميذ عند متابعته لحديث شخص بالغ . وتحدد نمط إستجابته للأسئلة المختلفة ، وكذلك نمط السلوك المتبع في موقف يتضمن منافسة زملائه أو العمل معهم في شكل جماعي . وتحدد الثقافة أيضاً صور الاحتجاج التي يمكن أن يلجأ إليها الفرد ، وما يتعين عليه ممارسته من مظاهر الضبط والسيطرة على سلوكه . وما لم يدرك المعلم العناصر التي تختلف فيها ثقافة التلميذ عن ثقافته فإنه يسيء فهم التلميذ .

وإذا ما كانت مواد القراءة تعالج أحداثاً وأنشطة وأفكاراً وقيماً تختلف تماماً عما واجهه ويواجهه التلميذ في بيئته ، بدت هذه المواد وكأنها وضعت لشخص آخر ، ويكون هنالك من الأسباب ما يبرر للتلميذ رفضها والتلميذ الذي يدرس كتاباً أو موضوعات تعالج شخصيات لا تمت بصلة لثقافة التلميذ ، تؤدي به إلى نبذ القراءة . وقد يتعلمها فينمى إتجاهات مختلفة عن نفسه وعن أسرته ، وقد قام سباك (١٨٣) بإعداد قائمة بأسماء بعض الكتب الإيجابية يمكن انتقاء ما يناسب منها الأقليات المختلفة من التلاميذ : ويشير فيك Vick (٢٢٠) إلى توافر العديد من المواد الممتازة ذات محتوى يناسب جميع التلاميذ .

وإختلاف اللغة يعد مشكلة أخرى في مجال التدريس ، فبعض التلاميذ يتحدثون لهجات تختلف عن اللغة الفصحى المستخدمة في الفصل . بل إن البعض الآخر من التلاميذ قد يتحدثون لغات أخرى (مثل الأسبانية مثلاً) . وإختلاف اللهجة أو اللغة تزيد من صعوبة تعلم القراءة وتدريبها .

ويعلق سيمونز Simons (١٧٦) على سوء الزواج بين لهجة ما وبين اللغة الفصحى بأنه يسبب تداخلاً في عملية القراءة . و ينتقد جميع المحاولات غير المنتظمة التي بذلت لتعليم اللغة الفصحى مع تعليم القراءة . كما انتقد كتب القراءة التي تتضمن قصصاً باللهجات المختلفة . ويشعر سيمونز بأن تعليم اللغة الفصحى كجزء من درس القراءة ، من شأنه أن يؤثر تأثيراً سلبياً في تعلم القراءة . ولا تحظى كتب القراءة المنشورة باللهجات المحلية بشعبية كبيرة ، فجميع التلاميذ لا يتحدثون لهجة واحدة . ويعتقد سيمونز وبعض الباحثين الآخرين ، منهم فينسكى وتشابمان Venezky & Chapman (٢١٩) وريستوم Rystom (٦٩) أن إلمام المعلم باختلافات اللهجات وإكتسابه لإنجازات إيجابية نحو التلاميذ غير المتحدثين باللغة الفصحى بعد من الأمور التي تفوق في درجة أهميتها لهجة ومواد القراءة ، ولا يقتصر الأمر على اختلاف اللهجات وتداخلها في عملية تعلم قراءة اللغة الفصحى . بل تتعدها إلى مشكلة اختلاف اللغة ذاتها مما أدى إلى الحاجة إلى توافر المعلمين الذين يجيدون لغتين والذين يتصفون بإنجازات إيجابية لتلمس الاحتياجات الفعلية للتلميذ الذي لا يتحدث اللغة الفصحى . وفي هذا المجال ، قامت إنجل Engle (٦٩) ببحث وتقصي الموضوع في الدراسات السابقة فلم تجد ما يؤكد تغليب إحدى اللغتين . الأصلية أو السائدة على الأخرى عند تعليم الأقليات الثقافية . إلا أنها أشارت إلى فشل الالتجاء إلى طريقة تخدم كبرياء التلميذ واعتزازه بلغته الأصلية أو ثقافته ، أو تضع التلميذ في موقف يصعب فيه فهم وتتبع تعليمات المدرس وتوجيهاته . ويعد ثونيس Thonis (٢٠٧) مصدراً هاماً للمعلمين الذين يقومون بتدريس تلاميذ الأسبانية (أو لغة أجنبية) .

و خلاصة القول « أن معظم الكتاب يتفقون على أهمية إلمام المعلمين بالاختلافات الثقافية واللغوية للتلاميذ مما يزيد من فعالية تعليم القراءة .

ولا بد لهؤلاء المعلمين من أن تكون لديهم من الاتجاهات الإيجابية ما يؤهلهم لغرس وتنمية الإعتراز بالثقافة والتراث في نفوس تلاميذهم .

ومشكلات تعليم القراءة لتلاميذ ينتمون لثقافات مختلفة ويتحدثون لغات مختلفة تتعلق بمجال تصميم برامج تعليم القراءة وملاءمتها لحاجات التلاميذ وذلك بدرجة أكبر من تعلقها بالبرامج العلاجية .

قد يلم بعض التلاميذ بشيء عن اللغة الفصحى « الإنجليزية » ، وقد لا يتحدثونها إطلاقاً مما يزيد من صعوبة مشاركتهم في الأنشطة الصفية العادية ويثير التساؤل عن قدراتهم العقلية التي لا يمكن التأكد منها أو تحديدها بشكل دقيق من خلال تطبيق أى من الاختبارات التي تتطلب الإلمام باللغة الإنجليزية للإجابة على عناصرها .

وترجع مشكلات القراءة بالنسبة للتلاميذ الذين يدرسون الإنجليزية كلغة ثانية إلى عدم فهمهم لها أو التحدث بها ، فعند تدريس القراءة للمبتدئين عادة ما تتبع طرق وأساليب تعتمد على معرفة مسبقة للتلاميذ باللغة الإنجليزية وعلى ذلك يحتاج التلاميذ المعوقين لغويا لبرامج تقوية في اللغة الإنجليزية تهدف أولاً لتنمية المفردات الأساسية المساعدة على الاستيعاب والفهم والتعبير ، وتهدف ثانياً إلى تنمية الاتصال الشفهي ، وثالثاً إلى تنمية ذخيرة من الخبرات المفيدة يتعلم من خلالها التلاميذ المفردات والمفاهيم باللغة الإنجليزية قبل مواجهتها في درس القراءة . وقد يتم معظم التدريس على فهم اللغة الإنجليزية المنطوقة واستخدامها في شكل مراحل أو دورات لا ترتبط بعملية القراءة ذاتها فلا ينبغي تعقيد درس القراءة بالتركيز على تمارين النطق ، ولا يعني هذا إهمال تعليم القراءة أو تأجيله حتى يتعلم التلميذ المهارات المختلفة للغة الإنجليزية بل يمكن الاهتمام بالجانبين على أن يكون لكل منهما درس منفصل عن الآخر .

إن هؤلاء التلاميذ قد لا يتحولون إلى حالات للعجز القرائي إذا ما توافرت لهم برامج مناسبة للتدريس تعد ويتم تنظيمها في المراحل التعليمية الأولى وتعمل بشكل تدريجي على تنمية المهارات الأساسية للغة الإنجليزية . وحتى يتم ذلك لن يتمكن هؤلاء التلاميذ من المشاركة في النشاط المدرسي .

وتختلف طبيعة المشكلة بالنسبة للتلاميذ الوافدين من بيئات ذات ثقافة مختلفة وتستخدم لهجات مختلفة عن الإنجليزية الفصحى ، ففي هذه الحالة يكون من المفيد إعداد برامج خاصة تعالج المشكلة قبل التحاقهم بالمدرسة ، ويؤكد لويد Lloyd (١٣٣) أن الأنماط اللغوية تكون قد رسخت بدرجة كبيرة في الوقت الذي يصل فيه التلميذ سن السادسة . وعلى ذلك ينبغي العمل على تنمية المهارات اللغوية والمفاهيم الأساسية في المراحل الأولى للأطفال وقبل التحاقه بالمدرسة ، وخاصة بالنسبة للتلاميذ الذين يتمتعون لثقافات مختلفة . وهو دور تضطلع به فعلا برامج تمهيدية عديدة لمرحلة ما قبل المدرسة . ويشير جيمس كونانت James Conant إلى أهمية تلبية هذه البرامج جزئيا لحاجات التلاميذ فيؤكد على الحاجة إلى مدارس لرياض الأطفال ودور الحضانه في البيئات التي تنتشر فيها ثقافات مختلفة .

وتعد برامج ما قبل المدرسة على جانب كبير من الأهمية لتأهيل التلاميذ وإعدادهم لتعلم القراءة وللمجالات التعلم الأخرى ، بشرط أن تكون هذه البرامج قائمة على طرق مناسبة للتدريس تعمل على تقدم التلاميذ ولتتقاهم من سنة إلى أخرى في المرحلة التعليمية الأولى .

ولابد من الإهتمام الدائم بالخبرات المباشرة والرحلات الميدانية والوسائل السمعية والبصرية ورواية القصص واستخدام العرائس المتحركة ، وأساليب لعب الدور . إن اللغة المستخدمة في هذه الأنشطة تفيد كثيراً التلاميذ الضعاف وتعدهم لتعلم القراءة من خلال قيامهم برواية القصص (م ١٢ - الضعف في القراءة)

التي يكتبها لهم المدرس لفظيا . ثم يقومون ببعض الأنشطة المتعلقة بها ، كأن يقرأون بعض الجمل والعبارات ، أو مزاججة المفردات ، أو رسم يمثل أحداث القصة ، ويفيد هذا الأسلوب التلاميذ الذين سبق اكتسابهم لخبرات مختلفة ، أو الذين يتحدثون لغة أو لهجة مختلفة ، ذلك أنه يقوم على هذه الخبرات ويستخدم مفردات وتراكيب لغوية مألوفة لديهم .

ويواجه بعض التلاميذ الذين يتحدثون لهجات مختلفة للإنجليزية أو يتحدثونها كلغة ثانية مشكلات قرائية يمكن التغلب عليها باستخدام برامج التدريب العلاجي في وقت مبكر ، بحيث تتبع معهم إجراءات تماثل مايتبع مع العاجزين عن القراءة ، فيتم أولا تشخيص مآلدهم من أنماط للقراءة ، ثم تعزل ويتم تحديد المشكلات الأساسية ويخطط البرنامج العلاجي المناسب بها .

فلذا لوحظ مثلا أن المشكلة تنحصر في تحدث التلميذ بلهجة مختلفة ، وضع لها الخطة المناسبة لعلاجها ، ومع الإهتمام بأسلوب الخبرة في تعلم اللغة ، وتوفير مواد مشوقة متصلة بحياة التلميذ وإهتماماته والتركيز على القراءة الصامتة . وعند القراءة الجهرية يمكن تجاهل بعض الأخطاء الناشئة عن اللهجة التي يتحدث بها التلميذ . :

ولا بد من الإهتمام بتنمية قدرة التلاميذ على إستيعاب ما يقدم في البرامج الإذاعية أو التليفزيونية ، وإتاحة الحرية لهم دون إبداء أى سخرية أو إنتقاد لما يستخدمونه من لهجات خاصة حين مناقشة ما استوعبوه منها .

ومن الأساليب المفيدة التي نقترحها أن يقوم هؤلاء التلاميذ بكثير من القراءة الاستقلالية لمواد كتبت بالإنجليزية الفصحى ، على أن تكون هذه المواد سهلة جداً لجميع التلاميذ ثم تعطى لهم فرصة مناقشتها بالطريقة التي تناسبهم . وقد نقوم التلميذ بإختيار جزء من قصة أعجبه أو استهوته

فيقرأها على الآخرين . وفي هذه الحالة يتعين عليه الالتزام بمقتضيات النص . وقد يقوم بدور متحدث في برنامج تليفزيوني فيلتزم بالأسلوب الصحيح للإلقاء .

الأسباب التعليمية :

تعتبر الظروف التعليمية من أهم الأسباب التي ينشأ عنها العجز القرائي وعلى هذا فهى جديرة بالدراسة المتأنية بهدف تحديد العوامل المؤثرة في عملية تعلم القراءة والصعوبات التي يواجهها التلاميذ في هذا المجال . ولا تقلل مثل هذه الدراسات من دور البرامج التعليمية كسبب رئيسي لصعوبات القراءة . لكنها تؤكد على ضرورة إيجاد الوسائل المناسبة لتدريس القراءة بما يلائم الحاجات الفردية للتلاميذ ، فغالباً ما يكتشف التشخيص الدقيق لحالات العجز القرائي عن نواحي القصص في عمليات التعلم أو في البرامج التعليمية ذاتها .

وتعد القراءة ، كما أوضحنا من قبل ، عملية معقدة تتضمن مهارات وقدرات عديدة مترابطة ومتداخلة . ويؤثر ويتأثر كل منها بالمهارات الأخرى . وقد لا يتمكن التلميذ من إكتساب بعض المهارات التي يتضمنها برنامج للقراءة أو يواجه صعوبة في محاولاته للتدريب عليها إذا ما ركز البرنامج على بعض هذه المهارات وأهمل البعض الآخر . وعند معالجة العوامل التعليمية وتأثيرها في عملية القراءة لا بد من التعرض بالدراسة لعدد من الممارسات التعليمية ، وهى وإن كانت ترتبط معاً في علاقات تفاعلية إلا أن دراسة كل منها على حدة قد يسهم في توضيح طبيعة وحلود الدور الذى تقوم به :

الإدارة المدرسية :

يتوقف قدر كبير من أهداف برامج تعليم القراءة على المعلم . لما كان

من الطبيعي أن نبدأ بفحص الدور الذي يقوم به المعلم ، ومدى تأثيره بالسياسات الإدارية التي تحدد أهداف البرامج وطرق تطبيقها . وسنتناول في الجزء التالى بعضاً من هذه السياسات ونحاول تقييمها من حيث تأثيرها على المعلم أو إعاقته عن الوفاء بمقتضياته .

القراءة والحاجات الأساسية للنمو :

ما زال الجدل محتدماً حول أهمية القراءة في مقابل الحاجات الأساسية لنمو التلميذ كهدف تسعى لتحقيقه المدرسة في الصفوف الأولى (دولش Dolch (٥٩) . فبعض المربين يؤكدون على أهمية تنمية مهارات القراءة لدى التلميذ . ويرى البعض الآخر أن إهتمام المدرسة الأساسى لابد وأن ينصب على تنمية شخصية التلميذ وإشباع حاجاته الأساسية بشكل كامل ومتوازن . ويلم كثير من المعلمين بجانب القضية لكنهم غالباً ما يضطرون لتغليب أحد الاتجاهين على الآخر . وحجة الذين يعارضون تدريس القراءة في الصفوف الأولى أن ممارسة الضغط على التلاميذ في الصفوف الأولى لتعلم القراءة قد تؤدي أحياناً إلى سوء توافق الشخصية ، ويزعمون أن التأكيد على القراءة وفرضها على هذا النحو يضر في المستقبل بتنمية الإهتمام والميل للقراءة عند التلاميذ ، ويرى أصحاب هذا الرأي أن نشاط القراءة في حد ذاته يعتبر مجالاً بعيداً كل البعد عن الميول الحقيقية وإهتمامات التلاميذ في هذه الصفوف . وفي الواقع لا يوجد أى تناقض بين تلبية مطالب نمو الطفل وبين تلبية مطالب نموه المتكامل بما في ذلك تعلم القراءة إذا ما توافرت لها الطرق المناسبة لتدريسها على نحو سليم . فعلى مراعاة مقتضيات تفريد التعليم وإستعداد التلميذ للقراءة ، يمكن أن تشكل القراءة عاملاً مساعداً لبناء الشخصية وتنمية جوانبها على نحو متوازن : ومعنى ذلك ، أن مثل هذا البرنامج يقتصر على التلاميذ الذين يبدأون إستعداداً للبدء المبكر في تعلم القراءة في الصف الأول ، أما التلاميذ الآخرون فلا يبدأون في تعلمها حتى يتولد لديهم

الاستعداد والقدره للحمضى فيها ، وينشأ الإحباط فى عملية تعلم القراءة عن طريقه التدريس المتبعه فى تدريسها . وتحدد هذه الطريقه بدورها بنسوع السياسه التعليميه أو سياسه الإدارة المدرسيه ودرجه تأكيدها على أهميه القراءة فى الصفوف الدراسيه الأولى .

نظام النقل من صف دراسى لآخر وجمود المناهج الدراسيه :

توصلت كول Cole فى عام ١٩٣٨ (٤٢) إلى أن السبب وراء انتشار فكره الصفوف الخاصه بالبرامج العلاجيّه للقراءة يرجع إلى فشل المدارس فى ملاءمه المناهج الدراسيه للسياسه المتبعه فى نقل التلاميذ من صف دراسى إلى صف آخر أعلى . ومازال هذا الدليل يصدق على مايجرى الآن من ممارسات فى مجال التعليم . لقد كانت « كول » تشير إلى أن عملية النقل كانت تقوم على أساس عمر التلميذ لا تحصيله بدون مراعاة أى تغيير فى مطالب المنهج المدرسى . ويترتب على ذلك وجود تباين كبير فى قدرات التلاميذ على القراءة فى الصفوف الدراسيه التاليه . وفى نفس الوقت بقيت المناهج الدراسيه على حالها من الجمود دون أى تغيير أو تعديل . ويؤدى نقل التلاميذ على أساس السن إلى المستويات التعليميه العليا مع تجاهل ما حققوه من تحصيل دراسى . بالإضافة إلى إهمال إيجاد وسائل مناسبه لعملية التدريس ، إلى ارتفاع مستوى الماده فى الصفوف العليا بالنسبه لمستوى التلاميذ ودرجه إتقانهم لمهاره القراءة ومن الطبيعى ألا يلتقى هؤلاء التلاميذ أى نوع من التدريس العلاجى يؤهلهم لمهاره القراءة فى الصفوف التاليه مما يؤدى ببعض التلاميذ إلى العجز القرائى ، إن نظام النقل على أساس سن التلميذ لايشكل فى حد ذاته السبب فى صعوبات القراءة وإنما يكمن السبب فى فشل تكييف التعليم أو تطويعه للحاجات الفرديه لبعض التلاميذ ، وعندما تستخدم مواد أخرى بديله وعندما تعلم المهارات الضروريه عندها لا يكون النقل أو الترفيع على أساس عمر التلميذ سبباً فى عجزه القرائى .

نقص الاستعداد لبداية تعليم القراءة :

يتوقف نجاح البدء في تعلم القراءة بدرجة كبيرة على مستوى النمو والبلوغ الشامل للتلميذ . ويتضمن النمو أنواعاً عديدة من القدرات وأنماط السلوك ، الجوانب المعرفية . وعلى الرغم من ظهور بعض جوانب الاستعداد للقراءة مع البلوغ الداخلي ، إلا أنه يمكن تعلم كثير من المكونات الهامة التي يمكن بالتالي أن تدرس . ويعني هذا أن التلميذ الذي يبدأ في تعلم القراءة دون أن يكون قد اكتسب المهارات والمعارف الأساسية ، لابد له أولاً من تلقي هذه المهارات قبل البدء في تعلم القراءة . وتدل البحوث التي قام بها سباك وآخرون (١٨٩) على فعالية التدريب المناسب وفائدته في مساعدة التلاميذ على اكتساب ما يفتقرون إليه من مهارات الإدراك السمعي والبصري تمهيداً لتعلمهم القراءة وتيسيراً لعملية التعلم وتحقيقاً للنجاح فيها ، ومن الخطوات التي يمكن تدريسها توطئة لتعلم القراءة ، دراسة معاني المفردات ، وتركيز الانتباه عند إعطاء التعليمات الشفهية ، والتدريب على العمل الفردي أو الجماعي ، وتنمية حب القراءة لدى التلميذ .

ويفتقر كثير من التلاميذ في الصفوف الدراسية الأولى إلى الاستعداد لتعلم القراءة وذلك في البرامج التعليمية العادية مما يوجب إدخال بعض التعديلات عليها وعلى طرق التدريس المتبعة ، حتى تتوافر عوامل النجاح منذ الخطوة الأولى لتعليم القراءة . فعادة ما ينشأ العجز القرائي نتيجة البدء بتدريس البرنامج العادي للقراءة قبل أن يكون الطفل مستعداً له . وبسبب إفتقار الطفل إلى الخبرات السابقة والإمكانات اللفظية ونمو الإدراك السمعي والبصري ، وعدم النضج الكامل أو مجموع كل هذه الجوانب يعجز الطفل عن تحقيق ما هو متوقع منه يومياً . وبذلك لا يحقق النجاح (*) . وبدلاً

(*) أنظر ملحق (٤) الذي يحتوي على نماذج من إختبارات الاستعداد لتعلم القراءة ، كذلك ارجع إلى بوروس Buross (٣٤) للامام بطرق تقييم هذه الاختبارات .

من تعلمه القراءة فإن أقصى ما يستطيعه الفرد هو إكتسابه بعضاً من مهارات لا يستطيع إستخدامها . وتكون النتيجة مزيداً من التأخر وإنخفاض في القدرة على القراءة الجيدة . ولا يقف الأمر عن الإحباط والفشل وما يؤدي إليه من شعور بعدم الكفاءة والشعور بالنقص وعدم الطمأنينة بل يتعداه إلى الثورة والعصيان فيبدأ التلميذ في كراهية القراءة وكل ما يتصل بها من أشخاص ونشاط . :

إن تكرار الفشل في تعلم القراءة في الصفوف الدراسية الأولى يرجع جزئياً إلى الافتقار إلى الوسائل المناسبة لمواصلة التدريس للتباين الكبير في استعداد التلاميذ للبدء في تعلم القراءة . وقد أصبح من المؤكد أن إصرار السياسات التعليمية على برنامج واحد لتعليم القراءة لجميع التلاميذ في بداية الصف الأول يؤدي حتماً إلى فشل كثير من هؤلاء التلاميذ في الوفاء بمتطلبات هذا البرنامج .

تجاهل الفروق الفردية :

يمكن لتدريس القراءة للصف الأول والصفوف التالية أن يكون فعالاً بالنسبة لجميع التلاميذ إذا راعى ما بينهم من فروق فردية ولأنشأت مشكلات عديدة في مجال تعلم القراءة كما أشرنا في الفصل السابق .

طرق التدريس :

تنشأ معظم حالات الضعف في القراءة عن فشل التلميذ في إكتساب المهارات الأساسية ، أو عن تعلمها بشكل خاطئ ، ومع تعقد عملية القراءة ولإزدياد متطلباتها يكون الاحتمال كبيراً في وقوع التلميذ ضحية لعدة مشكلات غالباً ما يكون السبب فيها عدم فعالية طريقة التدريس . فقد يكون هنالك ، لسبب أو آخر ، قصور في ملاءمة التعليم وإشباعه

لحاجات بعض التلاميذ مما يترتب عليه فشلهم في اكتساب المهارات الأساسية .

ومن العوامل المؤثرة في عملية التدريس وفعاليتها ، طول المنهج بحيث يستنفذ معظم جهد المعلم ووقته بما لا يتيح له مراعاة الفروق الفردية وملاءمة طريقة التدريس لها . وقد يصاحب طول المنهج عدم ملائمة الطريقة أو المادة العلمية بحيث لا يتمكن من إستيعابها بعض التلاميذ ومجاراة السرعة التي تتم بها معالجتها لتغطية أكبر قدر من البرنامج المقرر .

إن استخدام مواد وطرائق تتجاهل ميول التلاميذ وإهتماماتهم عامل آخر يؤثر في فعالية التدريس ، فمثلاً عند البدء في تعلم القراءة لا بد للتلميذ من أن ينمى إتجاهاً إيجابياً لفهم ما يقرأه . وعلى ذلك ينبغي توافر المادة القرائية المناسبة في شكل قصص أو في شكل قطع تزوده بالمعرفة ، ولن يتأتى مراعاة ميول التلاميذ عن طريق المبالغة في استخدام لوحات للنشاط تبعث على الملل بسبب افتقارها للبنية السليمة ، أو عند استخدام مادة لا تستثير التفكير ، تقوم على جمل وعبارات لا معنى لها ، أو تقديم تدريبات لغوية لا ترتبط بها ، ولقد كان تعليق أحد التلاميذ على ما عرض عليه من مادة تعليقاً لا يخلو من مغزى عندما قال : « إن هذه المادة سخيفة ولا معنى لها » وليس من الغريب ، المستبعد أن يكون رد فعل بعض التلاميذ وإستجاباتهم بشكل سلبي لهذه المواد بحيث تنفرهم من تعلم القراءة .

وبنفس الطريقة يؤدي عدم ربط الأنشطة الصفية ببرنامج القراءة إلى العجز القرائي . فإذا كان تدريس القراءة يتم كمادة قائمة بذاتها تقل دافعية التلاميذ لتعلمها أو الإقبال عليها ، أما إذا ما قوى الارتباط بين القراءة والأنشطة الصفية الأخرى بحيث تقوم كأداة لهذه الأنشطة ومبرراً لها أدرك التلميذ أهمية القراءة وزاد إقباله عليها .

وينبغي التأكد هنا على أن التشويق أو الاهتمام لا يعنى الإمتاع .
فالتشويق أو استثاره الإهتمام لدى التلميذ لا يتأتى بالانتقال السريع من رواية
أو قراءة حكاية مسلية إلى أخرى . بل يتأتى بالربط بين النشاط القرائى
والأنشطة الصفية الأخرى .

وحتى يكون برنامج القراءة فعالاً ، لابد له من أن يراعى التنسيق فيما
بين الأنشطة اللغوية المختلفة : المحادثة ، الكتابة ، الاستماع ، التحدث ، القراءة
فقد تنشأ بعض المشكلات عندما يطلب المعلم من التلميذ نطق كلمة
ما واستخدامها فى جملة دون أن تكون له خبرة سابقة بها فى مجال القراءة .

أن المبالغة فى التأكيد على التدريبات اللغوية المنفصلة من شأنها أن تقتل
الاهتمام لدى التلميذ . فكما سيرد ذكره فيما بعد ، قد تدعو الضرورة أحياناً
لإجراء بعض التدريبات الأساسية ، إلا أنها تتم بطريقة منفصلة تماماً عن مجال
القراءة فلا يدرك التلميذ الصلة التى تربط فيما بينهما . ويتمكن بالتالى من نقل
أثر ما تعلمه من خلال التدريبات إلى عملية القراءة ذاتها . وغالباً ما يجهل
التلميذ السبب أو المبرر الذى تقوم عليه طرق التدريس المتمركزة حول
التدريبات المنفصلة لإتقان صوتيات اللغة أو التى تهدف إلى التزود بالمعلومات
والحقائق . وهى طرق تهمل المشاركة فى الإفادة من محتوى القصة القرائية
والخبرات التى تتضمنها . . . وتؤدى هذه الطرائق إلى إنخفاض درجة إهتمام
التلميذ وإعاقه رغبته فى تعلم القراءة .

والمبالغة فى التركيز على المهارات الأساسية للقراءة قد يحد من فعاليات
عملية القراءة ، وتتضمن هذه المهارات التعرف على الكلمة بالنظر والأساليب
المختلفة للتعرف على الكلمة والقراءة فى وحدات ذات معنى والفهم ومهارات
التعلم الأخرى . والإفراط أو التقليل من الإهتمام بإحدى هذه المهارات
قد يؤدى لبعض المشكلات . وقد يعانى معظم التلاميذ من النتائج المترتبة على
إهمال بعض المهارات السابقة التى تعد من أساسيات إتقان القراءة . إن القصص

أو الأشكال القرائية الأخرى ليست إلا وسائل تعين المعلم على تعليم التلميذ كيفية القراءة السليمة التي تتطلب إعطاء المهارات المتعلقة بها ما تستحقه من إهتمام وتنظيم لتابعها .

يعانى عدد كبير من التلاميذ من النتائج المترتبة على عدم دراسة الاتجاهات الحديثة في التعليم وتحليل إيجابياتها وسلبياتها . ذلك أن بعض هذه الاتجاهات تهمل تنظيم بنية المهارات والقدرات الأساسية ، وبذلك تفقد فعاليتها . ومن الصعب أن تلقى هذه المهارات والقدرات ما تستحقه من إهتمام دون وضع برنامج للقراءة تسمّ تنظيمه بدقة والتخطيط لتتابع مكوناته على نحو منهجى سليم . ومن المستحيل أن نلتزم بهذا التتابع وفي نفس الوقت معاملة القراءة كناتج ثانوى لشيء لا يمت بصلة لبرامج القراءة . ويبدو أن بعض حالات (العجز القرائى) التي أحيلت إلى عيادة « مينيسوتا » كانت نتيجة لما اتبع من طرائق غير مناسبة في تدريس القراءة في معالجتها كناتج ثانوى للمواد الاجتماعية والمواد الأخرى . ويشير ما كى Mekee (١٣٦) إلى أن تدريس المواد الذى يتم بطريقة آلية ، غير منظمة ، وغير هادفة كما هو متبع الآن في مدارس عديدة مسئول جزئياً عما يعانيه التلاميذ من تأخر في القدرة على القراءة . أن تدريس المواد الأخرى يمكن أن يسهم في فعالية القراءة بشرط أن يمثل التدريب على المهارات الأساسية جزءاً مكملًا للبرنامج التعليمى ككل . فيتم التمهيد لقراءة المادة الدراسية في إطار برنامج منظم يرشد التلميذ للطريقة السليمة للقراءة من خلال تدريبيه على المهارات الأساسية .

وللمبالغة في الإهتمام بآليات القراءة على حساب الفهم والاستيعاب نتائج سلبية : فالإهتمام الزائد بالتعرف على المفردات وإتقان النطق والطلاقة اللغوية تؤدى كلها إلى الملفظية التي تعنى التلفظ بالكلمات ونطقها دون استيعاب معناها ففى إحدى المجموعات العلاجية للقراءة كانت إحدى التلميذات تتقن القراءة الجهرية للمواد المقررة على الصف الرابع ، إلا أنها لا تسمى ما قرأته . إن نطق

الكلمات دون فهم لمعناها لا يعتبر « قراءة » بل لا يعلمو أن يكون الأمر « تلفظاً بالكلمات . وكانت هذه التلميذة تمثل إحدى حالات العجز القرائي .

والإهتمام المفرط بالتحليل الصوتي كأسلوب للتعرف على الكلمة كثيراً ما يؤدي أيضاً إلى العجز القرائي . ففي هذه الحالة يكون معظم إهتمام التلميذ على مخارج أصوات الكلمات التي تتلفظ بها فلا يلاحظ معناها . وقد يجاهد التلميذ نفسه لتجزئة الكلمة الجديدة إلى مكوناتها ومقاطعها الصوتية ثم لا يتمكن بعد ذلك من الجمع بين هذه المقاطع في شكل وصوت الكلمة كوحدة متكاملة ، وعادة ما تعاني هذه الحالات من الإفتقار للقدرة على قراءة المفردات بمجرد النظر أو الجمع وعدم استخدام مؤشرات السابق .

ولكى يتم تعلم القراءة بشكل سليم لابد من إيجاد نوع من التوازن بين المهارات المختلفة التي تتضمنها القراءة ، ويكون ذلك بمعالجتها في إطار من التكامل ، بحيث ترابط فيه قراءة الكلمة بمجرد النظر ، والتعرف على المفردات من خلال الأساليب المختلفة ، واستيعاب المفاهيم والقراءة في وحدات ذات معنى ، والفهم والإجمال ، والعديد من مهارات التعلم الأخرى . وعدم إدراك التلميذ لما بين هذه المكونات من علاقات مترابطة يؤدي به في أغلب الأحيان لبعض المشكلات القرائية .

ومن الصعب على المعلم أن يراعى تحقيق هذا التوازن لمهارات القراءة المختلفة والاستمرار في تطبيق البرنامج بالطريقة السليمة في فصل دراسي يضم ما بين عشرين إلى ثلاثين تلميذ . ولكنه مطالب بإدراك مدى أهمية إيجاد هذا التوازن وتحقيقه قدر جهده . وعلى أية حال ، كلما كان حجم الفصل وكثافته صغيراً ، أمكن تحقيق الاتزان بين المهارات المختلفة للقراءة .

دور المعلم في مجال تعليم القراءة :

لدور المعلم في عملية تعلم القراءة أهمية كبيرة ، فقد يؤثر فيها إيجاباً أو سلباً ، والتلاميذ السعداء هم الذين يحظون بمعلم كفء ، تم تدريبه بصورة جيدة ، قادر على توفير الجو النفسى المناسب لعملية التعلم ، وتحقيق التوازن بين المهارات القرائية المختلفة ، وباختلاف درجة توافر الخصائص السابقة في المعلم يتأثر تدريس القراءة بدرجات متفاوتة . فالمعلم غير الكفء الذى لم يتلق تدريماً كافياً أو الذى لم يكتسب قدرأ كافياً من الخبرة يجد نفسه خاضعاً لقيود الروتين إن مثل هذا المعلم لن يكون قادراً على تكييف طريقة تدريسه للقراءة وملاءمتها لحاجات التلاميذ المختلفة .

وقد أكد جيتس Gatos (٨٣) وويتى وكوبل Witty & kopel (٢٣١) على أهمية علاقة المعلم بالتلاميذ لما لها من تأثير كبير على عملية التعلم . فقد تؤدي اتجاهات المعلم السلبية نحو أحد تلاميذه إلى إيجاد حالة من التوتر العصبي الحاد الذى يؤدي إلى فشل التلميذ في تحقيق بعض الأهداف القرائية . بل وتؤدي إلى عدم المبالاة والسلوك العدواني ومظاهر القلق ، والشعور بعدم الاطمئنان وإذا توخينا الدقة والحقيقة لوجدنا أن المعلم في حالات كثيرة لا يبرأ من اللوم حين يصبح تلميذه إحدى حالات العجز القرائي .

دور المكتبة أو مراكز المعلومات :

تقوم المكتبة بدور هام في البرامج القرائية . فإذا كان المعلم ينمى مهارات التلميذ في القراءة عن طريق البرنامج المقرر ومن خلال التدريس الصفى فإن المكتبة المدرسية تعمل على توسيع دائرة (اهتمامات التلميذ في مجال القراءة . وأمين المكتبة له دور هام في كل ذلك ، فهو بحكم عمله - يستطيع إمداد المعلم بما يحتاجه من مواد لتنمية المهارات القرائية والتخطيط لتفريد

التعليم وللبرامج العلاجية ، ويمكن للمكتبة عرض ما لديها من كتب ومواد أخرى بطريقة جذابة ، وتنظيم الندوات ، وجماعات القصص . . . بما يزيد من متعة التلاميذ بالقراءة . وتوفر مقتنيات المكتبة للتلاميذ فرصة الإطلاع على المراجع والبحوث والقراءة الإضافية وذلك بما يتناسب مع كل مستوى تعليمي .

ولمكتبات المدارس الثانوية إمكانات ضخمة لا تتوافر لمثيلاتها في التعليم الأولي والتي قد تفتقر أحياناً إلى الكتب غير المدرسية . وتنجأ بعض المدارس . إلى إعداد مكتبات صفية ، بينما تتمكن مدارس أخرى من توفير قاعات خاصة بمكتباتها أو مراكز المعلومات بها ، يشرف عليها أمين للمكتبة تم تدريبه لهذا الغرض ، أو قد يتولى مسئولية إدارتها خبير في مجال الإتصال .

ولا ينبغي المبالغة في تقدير أهمية المكتبات أو مراكز المعلومات ودورها في تمكين التلميذ في المرحلة التعليمية الأولى من تعلم القراءة . فن خلال دراسة قامت بها جيفر Gaver (٨٩) لتقييم كم ونوع الخدمات القرائية التي تتيحها المكتبات لتلاميذها وجدت أن مستوى التعليم يحقق تحسناً بدرجة كبيرة ، وأن إقبال التلاميذ على ارتياد المكتبات يزداد للإفادة من خدماتها إذا ما توافرت مثل هذه الخدمات بشكل جيد .

الملخص :

تعدد العوامل المسببة للعجز القرائي ، ومن النادر أن يكون عامل واحد هو المسئول عن العجز . بل تتضافر عدة عوامل وتتفاعل لتسهم في شكل مجموعة نمطية لتؤدي إلى المشكلة ، وهو إتجاه يتبناه هذا الكتاب .

وعلى الرغم من عدم وضوح الشواهد عن العلاقة بين عيوب البصر والعجز القرائي فإن بعض الاتجاهات في هذا المجال تشير إلى الإحتمالات الآتية :

(أ) تظهر عيوب النظر بين التلاميذ الضعاف والأقوياء في القراءة ويمكن أن تكون عائقاً لهم جميعاً ولذلك لابد من توفير الرؤية الواضحة بأكبر قدر مستطاع لجميع التلاميذ .

(ب) هناك أدلة على أن المشكلات الناتجة عن طول النظر ، وعدم التنسيق البصرى بين العينين معاً ، وكذلك المشكلات الناتجة عن المزج البصرى يمكن أن تسهم بدورها في العجز القرائى .

(ج) يعد فحص البصر من الأمور الضرورية عند تشخيص حالات العجز القرائى . قد يكون ضعف السمع عائقاً لتعلم القراءة ، خاصة عندما يكون هذا الضعف بالقدر الذى يؤثر فى قدرة التمييز السمعى . وتشير نتائج بعض الدراسات إلى أن ضعف السمع قد يؤدى إلى العجز القرائى فى الحالات الآتية :
— الحالات الحادة من ضعف السمع .

— عند الاعتماد كلية على الطريقة السمعية فى التدريس .

وعلى ذلك لابد من فحص السمع لجميع التلاميذ الذين يعانون من مشكلات قرائية .

وعلى الرغم من أن البعض يميلون لربط عدم التناسق الحركى بالعجز القرائى ، إلا أنه لم يثبت حتى الآن ما يقطع بوجود هذه الصلة ، فعدم وجود التناسق الحركى والعجز القرائى قد يرجع إلى الإصابات الخفيفة عند الولادة . أو إلى عيوب فى أعضاء النطق تعوق التمييز بين مخارج الأصوات . بل إن ما ينتج عن عيوب الكلام والنطق من إنفعالات قد يعوق عملية تعلم القراءة وقد يرجع العجز إلى خلل الغدد وخاصة الغدة الدرقية عند إزداد إفرازاتها .

وضعف الحالة الصحية العامة يمكن أن يؤثر أيضاً فى معدل تعلم القراءة . ولو أن إصابات المخ نادراً ما تكون سبباً للعجز القرائى إلا أنه عند وجودها تنشأ بعض المشكلات التعليمية .

عادة ما يكون العجز القرائى مصحوباً بالعامل الإنفعالى الذى يؤثر سلباً فى التوافق الشخصى والاجتماعى للطفل . وقد ترجع أسباب سوء توافق الشخصية إلى عوامل تكوينية خلقية أو إلى الضغوط فى بيئة الطفل أو إلى الفشل فى تعلم القراءة ففى بعض الحالات القليلة نسبياً يكون الطفل متضيقاً إنفعالياً عندما يصل إلى المدرسة ومثل هذا الطفل يكون عرضة لمواجهة صعوبة فى القراءة . وبالنسبة لكثير من الأطفال يكون الإحباط نتيجة الفشل فى تعلم القراءة . وفى هذه الحالات تكون الصعوبة فى القراءة سبباً فى الضيق الإنفعالى . ويبدو أن سوء التوافق الإنفعالى هو سبب ونتيجة للعجز القرائى فى آن واحد ، وتنشأ علاقة متبادلة بين التأثير الإنفعالى والعجز القرائى . ومع التحسن التدريجى لعملية التعلم تختفى مظاهر سوء توافق الشخصية الناشئة عن الفشل فى تعلم القراءة . ولا بد من توفير الرعاية الطبية النفسية فى حالات سوء التوافق الإنفعالى .

لايشكل معدل الذكاء المنخفض سبباً للعجز القرائى فى كل الحالات ، غير أن عدم ملائمة طرائق التدريس وأساليبها لقدرات التلميذ المحدودة قد لاتمكن التلميذ من الاستفادة من التدريس الصفى العادى .

وكثيراً ما يرجع العجز القرائى بدرجة كبيرة إلى أسباب تتعلق بنظام التعليم . فالسياسات التعليمية التى لا تأخذ بمبدأ تفريد التعليم ومقتضياته من شأنها أن تعوق أى تقدم فعلى فى تعلم القراءة . والفشل فى اكتساب المهارات الأساسية ، أو حتى لاكتسابها على نحو خاطئ قد يرجع فى معظم الحالات إلى طرائق غير فعالة . وقد يكون واحد أو أكثر من العوامل الآتية سبباً فى إتباع طرائق التدريس التى يترتب عليها العجز القرائى . من هذه العوامل المعدل السريع الذى يتم به التدريس للقراءة فى معزل من الأنشطة المدرسية الأخرى ، والتأكيد على بعض المهارات مع إهمال البعض الآخر ، ومعاملة القراءة كناتج ثانوى للمواد الدراسية .

إن التلاميذ الذين يدرسون الإنجليزية كلغة ثانية أجنبية لا يفيدون عادة من الطرائق العامة لتدريس القراءة ، فلا بد لهم أولاً من إتقان إستخدامها وإستيعابها ثم البدء فى القراءة .

ويستفيد التلاميذ الذين يعانون من بعض مظاهر القصور من البرامج التعليمية المتوافرة قبل إلتحاقهم بالمدرسة . وعلى ذلك ، فالحالة الصحية العامة ، وتوافر شروط الغذاء الصحى ، ومفهوم الذات والمهارات اللغوية قبل وبعد الالتحاق بالمدرسة وتوافر فرص كافية للمشاركة فى الخبرات الفعلية ، واستغلال المعينات السمعية والبصرية كلها عوامل مفيدة فى تعليم كثير من التلاميذ المعوقين . وتعلم اللغة عن طريق الخبرة يعد جزءاً هاماً من طرائق تعليم القراءة الأولية لتلاميذ لهم خبرات أو لغات أو لهجات مختلفة .

وإذا ما حاولنا تلخيص ما سبق ذكره فى نتيجة واحدة ، لقلنا إنه لا يوجد سبب واحد لجميع حالات العجز القرائى . فتعتبر كل حالة قائمة بذاتها . وعلى ذلك من الصعب التوصل إلى خطة موحدة أو برنامج علاجى واحد أو طريقة واحدة لتفريد التعليم بهدف التخفيف من حدة العجز القرائى . ولا يمكن أن يتم ذلك إلا إذا قام هذا التخطيط على تشخيص دقيق لكل حالة على حده .